الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق
عرض وتحليل لأهم الدراسات

د. حامد الفقي(*)

مقدمة

يعتقد الباحث أن الموهبة العقلية والموهوبين على اختلاف أنواعهم من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في أي مجتمع ، ويرى ان الاهتمام بالموهوبين في البلاد العربية حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر ، فالمواهب والمستويات العقلية العالية تعتبر من أهم الأسلحة التي تعتمد عليها الأمم والشعوب في حلبة الصراع العالمي الراهن . فالتنافس في أبحاث الفضاء وفي تطوير أسلحة الحرب والدمار وغير ذلك من المجالات يعتمد في الأساس على حسن استثمار الطاقات العقلية وحسن توجيهها لخير الفرد وتقدم المجتمع . لقد كان أول شيء فكر فيه الأمريكان بعد أن سبقهم الروس بإطلاق قمرهم الصناعي الأول عام (١٩٥٦) هو إعادة النظر في جميع البرامج التعليمية ، وإدخال الارشاد النفسي في المدارس للتعرف على الموهوبين وتنمية مواهبهم وتوجيهها لخوض معركة التنافس مع الروس . ولم يكتف الأمريكان بذلك ولكنهم اقاموا مراكز البحث العلمي

(*) أستاذ مساعد بقسم علم النفس في جامعة الكويت .

الضخمة ، واستقطبوا العقول والعلماء من مختلف الجنسيات ، وهيأوا لهم حياة حرة مستقرة ، واستطاعوا خلال فترة قصيرة أن يلحقوا بالروس ، وأن يضعوا أقدامهم قبلهم فوق سطح القمر . فالقوة الحقيقية التي أتاحت للأمريكان وللروس هذه الهيمنة الحالية على العالم هي قوة العقل والعلم قبل كل شيء .

ويعتقد الباحث أنه لا سبيل أمام الشعوب العربية لكي تحمي حريتها واستقلالها وثروتها ومستقبلها إلا سبيل العلم والعقل ، والاهتمام بالعلماء والموهوبين ومحاولة الكشف عنهم وإقامة المراكز والمؤسسات اللازمة لرعايتهم وتنمية مواهبهم .

ويلاحظ أن دول الخليج العربي بصفة خاصة قد أولت المعوقين وضعاف العقول اهتماماً كبيراً ، وأقامت لهم المعاهد الخاصة ورصدت لها الميزانيات ووضعت الخطط والبرامج اللازمة لرعايتهم ، أما الموهوبون والمتفوقون في هذه الدول فلا يكاد يسمع عنهم شيء ، واذا كانت دوافع العطف والرحمة والانسانية قد دفعت دول الخليج الى البذل بسخاء في سبيل المعوقين وضعاف العقول فان حاجة هذه الدول الملحة الى القيادات في مختلف المجالات وحاجتها الى حماية ثروتها وتأمين مستقبلها تدعوها الى الاهتمام بالموهوبين من أبنائها بدرجة لا تقل عن الاهتمام بالمعوقين والمتخلفين .

المشكلـــة :

تحاول هذه الدراسة تناول الموهبة العقلية من النواحي التالية :

١ ـ التعريف بالموهبة وبيان أسباب كثرة الترادف والتداخل أو التعارض بين المصطلحات المستخدمة في هذا المجال مثل : العبقرية أو النبوغ ، والتفوق والابتكار ونحو ذلك .

٢ ـ التعرف على المعايير المستخدمة في هذا الصدد وعلى ميزاتها وعيوبها .

٣ ـ التعرف على أهم خصائص الموهوبين التي يمكن أن تساعد في الكشف عنهم .

٤ ـ التعرف على أنسب الاساليب التربوية لرعاية الموهوبين وتزويدهم بالخبرات الملائمة .

فمحور الدراسة هو الموهبة ومصطلحاتها ومعاييرها وخصائص الموهوبين وأساليب رعايتهم ، ومنهجها وصفي تحليلي يعرض القضايا ويناقشها ويقارن بين آراء الباحثين والمؤلفين البارزين في هذا المجال ثـم يستنبط منها ما يراه مساعدا للدارسين والمربين وخاصة في دول الخليج العربي .

أهميــة الدراســة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من محاولتها إلقاء بعض الضوء على أهم المشكلات التي تواجه الباحثين والدارسين في مجال الموهبة والموهوبين .

وتستمد أهميتها أيضاً من محاولتها إثارة اهتمام المسؤ ولين عن العملية التربوية بدول الخليج العربي نحو رعاية المواهب وتنميتها لمواجهة الظروف التي تمر بها هذه الدول والتي سبقت الاشارة اليها .

أولاً : المصطلحات المستخدمة في مجالات الموهبة العقلية

يود الباحث قبل البدء في توضيح المصطلحات وتحقيق الهدف الأول للدراسة أن يشير الى ان الاهتمام بالموهوبين Gifted ortalented والمتفوقين Superiors قديم قدم المعرفة الانسانية ، فقد تحدث أفلاطون عن طبقة الفلاسفة وميزها على غيرها بالعقل والحكمة ، وجعلها لذلك أهلاً لتولي زمام القيادة في المجتمع . وتحدثت الكتابات الاغريقية القديمة عن العبقرية أو الموهبة ووصفتها بأنها نوع من الجنون المقدس أو الالهام الالهي الذي ينتاب بعض الأفراد ويساعدهم على تصور الأمور والتعبير عن الخبرات بلون جديد . وتحدث العرب عن العبقرية Genius ونسبوها الى وادي عبقر ، وهو موضع يزعم البعض أنه كثير الجن وأن كل شاعر له قرين من بينهم . والعبقري في اللغة العربية هو السيد الذي ليس فوقه شيء ، والعبقرية هي كل ما يتعجب من كماله وقوته وحذقه[١٣] .

ولا تزال رواسب هذه التفسيرات القديمة باقية وملحوظة في من تطلق عليه كلمة موهوب أو عبقري أو متفوق أو مبتكر Creative أو نحوها .

وقد تحدث جالتون (١٨٩٢) Galton[12] عن الموهبة Gift واعتبرها وراثية تبعاً لما ساد في ذلك الوقت من الاعتقاد بأن الذكاء وراثي . وقد ازداد الاهتمام في المجتمعات الغربية بالموهوبين والمتفوقين وكثرت الدراسات النفسية في هذا الميدان وخاصة بعد عام (١٩٣٠) حيث كان عددها في ذلك الوقت لا يتجاوز (٣٨) بحثاً وفي عام (١٩٥٠) بلغ هذا العدد (٣٨٢) ، وفي عام (١٩٦٥) وصل العدد (١٢٥٩) بحثاً[٨] .

ويلاحظ كثرة الترادف والتداخل أو التعارض بين مصطلحات الموهبة والعبقرية والتفوق

والابتكار في الدراسات المشار إليها . ويرجع السبب في رأي الباحث الى أن الدراسات والأبحاث في هذا المجال بصفة عامة استندت الى محكات متعددة من أهمها : مستوى الذكاء والقدرات الخاصة ، والتفوق بمعناه العام في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع .

ومن أول وأهم الدراسات التي اعتمدت على الذكاء العام في التعرف على الموهوبين دراسات ترمان وأودن (١٩٢١) Terman and Oden[37]، وهولنجورث (١٩٣١) Hollingworth[22,21]، ودنلاب (١٩٤٥) Dunlap[11]، وبالدوين (١٩٦٣) Baldwin[1]، وغيرهم . ومع أن هؤلاء الباحثين قد اعتمدوا على الذكاء العام كمحك للتعرف على الموهوبين إلاّ أنهم اختلفوا في تحديد نسبة ذكاء الموهوب ودرجة شيوع الموهبة بين أفراد الشعب الواحد في السن المعينة . فدراسة ترمان وأودن . التي تعتبر الدراسة الرائدة في هذا المجال والتي استمرت (٣٥) عاماً ، وأمدت الباحثين بذخيرة من المعلومات عن الموهوبين وخصائصهم وبيئاتهم وعن العوامل والظروف التي أحاطت بهم ـ اعتبرت نسبة الذكاء (١٤٠) في اختبار استانفورد بنيه هي الحد الأدنى للموهبة ، ورغم أن متوسط نسبة ذكاء العينة في دراسة ترمان كان(١٥٠)إلاّ أنه اعتبر نسبة الذكاء (١٤٠)هي الحد الفاصل بين الموهوبين ومن هم دونهم ، وكذلك اعتمدت هولنجورث (١٩٣١) على الذكاء العام وجعلت نسبة الذكاء (١٨٠) فأكثر في اختبار ستانفورد بنيه هي الموهبة أو العبقرية أو التفوق العقلي في نظرهم . وأحس دنلاب (١٩٤٥) بأن نسب الذكاء التي حددتها الدراسات المشار اليها فيها كثير من المغالاة فقرر أن نسبة الذكاء (١٢٠) أو أكثر تعتبر أساساً معقولاً لتحديد المتفوقين الذين ينقسمون في نظره الى فئات ثلاث : الممتازون وتتراوح نسب ذكائهم بين (١٢٠ و ١٤٠) والمتفوقون بين (١٤٠ و ١٥٠) والعباقرة وتصل نسب ذكائهم (١٧٠) فأكثر . وذهب بالدوين (١٩٦٣) الى أن نسبة الذكاء (١٣٠) تميز المتفوقين من غيرهم .

وهناك من فرّق بين ثلاثة مستويات للموهوبين على أساس الذكاء العام ، وعلى أساس القدرات الخاصة مجتمعين . والمستويات الثلاثة هي : العادي ، والمتوسط ، والمرتفع فالمستوى المرتفع هو من تقع درجاته بين أعلى ١٪ في اختبارات القدرات الخاصة وترتفع نسبة ذكائه في اختبارات الذكاء العام عن (١٣٧) ، والمتوسط هو من يقع ضمن أعلى ١٠٪ ولكن درجاته أقل ممن يقعون ضمن أعلى ١٪ ، ويحصل هؤلاء على نسب ذكاء تتراوح بين

(١٢٠ و ١٣٧) ، والعادي هو من تقع نسبة ذكائه بين (١١٠ و ١٢٠) وتنخفض درجاتهم عن من يقعون ضمن أعلى ١٠٪ .

وهناك من اعتبر الموهبة قدرة عقلية خاصة ، واختلف هؤلاء أيضاً في تحديد النسبة المئوية للموهوبين . فذهب بعضهم الى أن الموهوب بمعنى المتفوق هو من تقع درجاته في اختبارات القدرات الخاصة Aptitude Tests بين أعلى ١٠٪ ، أما من تقع درجاته بين أعلى ١٪ فيعتبر من أعلى الموهوبين[١٠] .

ومما تقدم يتضح أن هناك تحديدات مختلفة ومتعددة لنسب الذكاء العام أو الخاص قد استخدمت للدلالة على المستويات المختلفة للموهوبين ، كما استخدمت مصطلحات موهوب أو عبقري أو نابغة ومتفوق وغيرها للتمييز بين هذه المستويات المختلفة ، ولكن لم يحدث اتفاق بين الباحثين الذين استخدموا تلك المصطلحات على تخصيص كل مصطلح منها بنسبة ذكاء عام أو خاص معينة ، كما أنهم لم يتفقوا على نسبة شيوع كل مستوى من المستويات الذكائية المختلفة بين أبناء الشعب الواحد في السن المعينة ، وقد فضل البعض استخدام مصطلح موهوب أو عبقري أو نابغة لمن تبلغ نسبة ذكائهم (١٤٠) فأكثر وهؤلاء يقل ترددهم بين أبناء الشعب الواحد في السن المعينة عن ٠,٦٪ ، وهذا يعني أنه يوجد عبقري واحد بين كل (١٦٧) من أفراد الشعب . كما فضل البعض استخدام مصطلح موهبة في مجال القدرات الخاصة فقط ، واختلف هؤلاء في تحديد مستوى هذه القدرات الخاصة ودرجة ارتفاعها أو شيوعها على النحو الذي سبقت الاشارة إليه . وفضل بعض ثالث استخدام مصطلح التفوق لمن تقع نسب ذكائهم العام بين (١٢٠ و ١٤٠)[١٠] .

واعتمد فريق من العلماء على التفوق بمعناه العام في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع كمحك يميز الموهوبين من غيرهم ، ويسوي هذا الفريق بين المتفوقين في الذكاء وفي الابتكار والتحصيل ، وبناء على آراء هؤلاء يمكن أن يكون التفوق عقلياً أو غير عقلي وقد يكون التفوق العقلي ذكاءً عاماً أو قدرة خاصة أو تحصيلاً مدرسياً ، وقد يكون ابتكاراً علمياً أو فنياً ، وقد يكون التفوق غير العقلي جسمياً أو حركياً أو نحو ذلك من المهارات التي يقدرها المجتمع[٨] .

ومن الدراسات التي اعتمدت على التفوق بمعناه العام المشار اليه كمحك للتعرف على الموهوبين دراسة بنتلي (١٩٥٤) Benthy الذي وصف الموهوبين بأنهم جماعة ذات

استطاعة عقلية عامة أو ذات استعدادات زائدة عن المألوف وخاصة في العمل المدرسي أو ذات مواهب نافعة للمجتمع . وقد حدد بنتلي نسبة ذكاء هؤلاء بأكثر من (١١٠) ومن الدراسات التي أخذت بهذا المعيار دراسات ياسو وستنكويست ووجلن وغيرهم ، والمتفوقون في نظر هؤلاء الذين اعتبروا التفوق بمعناه العام محكاً قد يكونون من المتميزين في التحصيل المدرسي والتحصيل المدرسي في نظرهم أكثر ثقة من اختبارات الذكاء العام بسبب ما أثير حولها من شكوك ، كما أن التحصيل المدرسي يعتبر أداة صالحة للكشف عن القدرات الابتكارية التي قد لا تكشف عنها اختبارات الذكاء فضلاً عن ارتباط التحصيل ارتباطاً وثيقاً بالذكاء[١] .

ويرى هذا الفريق أيضاً أن التفوق بمعناه العام يصلح للتعرف على الموهوبين والمبتكرين ويميل أصحاب هذا الرأي الى الاعتماد على محكات متعددة ومتنوعة في المجالات المختلفة وعدم الاكتفاء بمحك واحد أو بنوع معين من المحكات للتعرف على الموهوبين ، ولا يتعارض رأي هؤلاء مع القائلين بأن التفوق العام هو المحك الملائم في هذا المجال .

ويفرق البعض بين الذكاء والابتكار ومن هؤلاء جتزلزوجاكسون (١٩٦٢)Getzels[13] and Jackson اللّذين استنتجا أن المدارس الحالية والمعلمين يحاربون الذكاء والأذكياء على حساب الابتكار والمبتكرين ، وأن الأكثر تحصيلاً هم في الواقع الأكثر ذكاء وليسوا الأكثر ابتكاراً إلاّ أن الملاحظات العلمية تفيد بأنه إذا اقترن الذكاء المرتفع بالابتكار المرتفع فان النتائج تدل على أن الأكثر ذكاءً وابتكاراً معاً هم الأكثر تمايزاً في التحصيل المدرسي ، ويدل هذا التحليل على وجود علاقة ما بين الابتكار والذكاء والتحصيل[١٠] .

ومن بين الذين فرقوا بين المبتكرين والموهوبين تايلور (١٩٦١) Tayler[34] الذي يرى أن الموهوب هو المتفوق عقلياً في اختبارات الذكاء التقليدية ، أما الابتكار فتدخل فيه عوامل عقلية خاصة مثل التذكر والتقويم والانتاج التباعدي بعناصره التي تتمثل في الأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات ، كما تدخل فيه عوامل دافعية مثل الميل الى المناقشة ، والرغبة في الانجاز والمثابرة ، وحب التصدي للمشكلات المعقدة ، وتدخل فيه أيضاً عوامل شخصية مثل الاستقلال وحب المخاطرة والمرونة والميل للفكاهة ونحو ذلك .

وقد تناولت بعض الدراسات الخاصة بالابتكار مراحل التفكير الابتكاري وهي :

الإعداد أو التهيؤ ، والحضانة ، والاشراق أو الاستبصار ، والتحقيق . كما تناولت مكوناته تبعاً لما قدمه جلفورد (١٩٥٠) Guil Ford[15] من عوامل الانتاج التباعدي التي تعتبر في نظره المحك الحقيقي للابتكار .

وتشمل مكونات الابتكار : الحساسية للمشكلات ، والطلاقة اللفظية أو الفكرية ، والأصالة التي تتمثل في إدراك العلاقات الجديدة ، والمرونة التي تقتضي التحرر من القديم والتوافق مع الجديد[٧،٢،٨] .

وقد فرق ارفنج تايلور بين خمسة مستويات للابتكار ورفض فكرة التمييز بين أنواعه العلمية والفنية وغيرها ، فالابتكار في نظره واحد والفرق هو في العمق والدرجة وليس في النوع . والمستويات الخمسة هي : « المستوى التعبيري » وهو الأساس ويتمثل في الرسوم التلقائية عند الأطفال وخصائصه التعبير المستقل ،« والمستوى الانتاجي » وهو تطور للمستوى الأول وضبط له وتحسين لأساليبه ، « والمستوى الاختراعي » وخصائصه التجديد في التصور والميل الى الاثارة والميل الى الاختراع والاكتشاف وإدراك العلاقات الجديدة بين الأشياء ، و « المستوى التجديدي أو الابداعي » وخصائصه الخروج على المألوف من المفاهيم والمبادىء التي تحكم أحد المجالات العلمية أو الفنية و « المستوى الخامس هو الانبثاقي » وخصائصه الجمع بين المستوى الأول والمستوى التجريدي بحيث تظهر الفكرة الاساسية وبها تجريد كبير[٩] .

وهناك مشكلات كثيرة تتعلق بالتعريف والمعايير والمجالات الخاصة بالابتكار مما لا تتسع له هذه الدراسة الموجزة .

ومن الذين فرقوا بين الابتكار والذكاء تورانس (١٩٦٢) Torrance[45] في معالجته لمشكلة الموهبة في مجالات الذكاء والابتكار والتحصيل فقد ذهب الى أن الارتباط بين الذكاء والابتكار يصل الى قيمته الصفرية عندما تتجاوز نسبة الذكاء (١٢٠) وهذا يعني أن هناك حداً فاصلاً بين الذكاء والابتكار وهو الحد الذي عنده يستقل كل منهما عن الآخر . ولكن بعض الدراسات قد أفادت وجود معامل ارتباط بين اختبارات الذكاء غير اللفظي واختبارات الابتكار غير اللفظي يبلغ (٠,٨) ووجدت أن هذا الارتباط لا يتجاوز القيمة الصفرية بين الاختبارات اللفظية لكل من الذكاء والابتكار ، مما يوحي بأن مكونات الابتكار لا تزال غير محددة تحديداً دقيقاً يوضح العلاقة بين الموهبة ذكـاءً والموهبة ابتكاراً[١٠] .

وعلى الرغم من أن تورانس (١٩٧١) فرق بين الذكاء والابتكار إلاّ أنه لم يفرق بين التفوق والابتكار وذلك حين أيد اقتراح دوجلاس بوجود ستة أنماط أساسية للتفوق العقلي وهي : نمط ذوي القدرة على الاستظهار ، وذوي القدرة على الفهم ، وذوي القدرة على حل المشكلات ، وذوي القدرة على الابتكار ، وذوي المهارات ، وذوي القدرة على القيادة الاجتماعية . ويلاحظ أن النمطين الأخيرين يشملان مهارات جسيمة يبدو انها لا علاقة لها بالتفوق العقلي وذلك مثل الرقص والتزلج والكتابة على الآلة الكاتبة ونحوها[٨] .

ويتضح مما تقدم أن تورانس يتفق مع الذين يستخدمون التفوق بمعناه العام معياراً للحكم على الموهبة وللتعرف على الموهوبين والمبتكرين في مختلف المجالات ، كما يتضح أيضاً ان التفرقة بين الذكاء والابتكار بسبب العلاقة الصفرية بينهما في بعض الاختبارات أو بسبب محاباة اختبارات الذكاء والمعلمين للأذكياء على حساب المبتكرين قد ترجع الى عدم الاتفاق على طبيعة الابتكار ومحتواه ومكوناته كما سبقت الاشارة اليه أو الى عدم الاتفاق على طبيعة ومحتوى المحكات الأخرى التي تستخدم لقياس الذكاء أو الابتكار . فالتفريق بين الذكي والمبتكر يعود الى الاختلاف حول المقصود بالذكاء والابتكار تبعاً للمعايير المستخدمة وليس الى الاختلاف الحقيقي بين الموهبة ذكاءً والموهبة ابتكاراً ، ويؤكد هذا الفرض أن تايلور (١٩٦١) فرق بين المتبكرين والموهوبين على أساس أن الموهبة هي التفوق العقلي في اختبارات الذكاء التقليدية ، وأن الابتكار هو الانتاج التباعدي بالمعنى الذي أشار اليه جيلفورد (١٩٥٠) والذي يتمثل في إدراك علاقات جديدة بين الأشياء المألوفة[٧] .

وبناء على تعريف تايلور للابتكار فإنه يقترب من الذكاء وخاصة إذا أخذ بتعريف سبيرمان (١٩٣١) للذكاء بأنه إدراك العلاقات والمتعلقات . إذ ينحصر الفرق بين الذكاء والابتكار في الفرق بين القدرة على إدراك العلاقات القائمة بالفعل بين الأشياء والقدرة على إقامة علاقات جديدة بينها . ولا شك أن إقامة علاقات جديدة يتضمن إدراك العلاقات القائمة أولاً كخطوة تمهيدية لادراك الجديدة . وبهذا يتضح التقارب القائم بالفعل بين الذكاء والابتكار ، ويمكن توضيح العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل على النحو التالي :

التحصيل في طبيعته أداء وانتاج (وهذا هو الابتكار) ، وهو يعتمد بين أمور أخرى على إدراك العلاقات بين الأشياء (وهذا هو الذكاء) ، ويعزز هذه العلاقة ان كلا من الذكاء

والابتكار ظاهرة مركبة ، وأن التحصيل كذلك إنتاج مركب من عوامل متعددة بعضها ذكاء وبعضها ابتكار . ونتيجة لما تقدم يصلح التحصيل محكاً للتعرف على الموهوبين ذكاءً وابتكاراً . ولا يعني ذلك أن مجرد ارتفاع مستوى التحصيل يدل حتماً على وجود الموهبة ، وانما يوحي فقط باحتمال وجودها بين الذين يتمايزون تمايزاً واضحاً في تحصيلهم المدرسي[١٠] .

ومما تقدم من مناقشات وتحليلات يمكن القول بأن السبب في هذا التعدد والترادف والتداخل أو الاختلاف والتفرقة بين مصطلحات الموهبة والعبقرية أو النبوغ والابتكار والتفوق ونحوها يرجع الى تنوع المحكات التي استخدمت ، والى عدم الاتفاق بين الباحثين على طبيعة ومحتوى الذكاء والابتكار والتفوق والموهبة ، وعدم الانتباه الى ما بينها من علاقة دقيقة ، وأدى عدم الاتفاق في التصورات التي قامت عليها المحكات المستخدمة الى تنوع وتعدد المصطلحات التي استخدمتها . وأدرك البعض العلاقة بين المحكات المستخدمة فلم يفرق بين هذه المصطلحات ولم يدركها البعض ففرق بينها . وقد انتقل الاختلاف حول طبيعة المحكات ومحتواها ومكوناتها ، وانتقل التعدد والتداخل أو الاختلاف بين المصطلحات في مجال الموهبة العقلية من الدراسات الأجنبية الى العربية (انظر دراسات وكتابات محمد نسيم رأفت ١٩٦١ ، رأفت وعبد السلام ١٩٦٧ ، جابر عبد الحميد ١٩٧١ ، فؤاد أبو حطب ١٩٧٢ ، فؤاد البهي ١٩٧٥ ، سليمان الخضري ١٩٧٨) .

ويقترح الباحث استخدام مصطلح « الموهبة » ليدل على ما تعنيه مصطلحات التفوق والابتكار وغيرها من الكلمات المستخدمة في هذاالمجال ، ويرى أنه يمكن التمييز بين المستويات المختلفة للموهبة في المجالات المختلفة ببعض الاوصاف المضافة اليها ، فيقال مثلاً « موهبة ذكاء عالية أو متوسطة أو عادية » ، أو « موهبة ابتكار أو تحصيل » ، أو«موهبة رياضية أو ميكانيكية » ، أو « تحصيلية أو ابتكارية أو نحو ذلك » .

ويعتمد الباحث في تسويته بين المصطلحات المستخدمة في هذا المجال على التحليل الذي سبقت الاشارة اليه لآراء تورانس وتايلور في الابتكار وتصورات ثيرستون وسبيرمان وجيلفورد للذكاء العام أو الخاص . كما يميل الى ارجاع الفروق بين الذكاء والابتكار والتحصيل الذي أفادته بعض الدراسات الى اختلاف التصورات والفروض حول طبيعة ومحتوى أو مكونات تلك العمليات واعتماد المحكات والمعايير المستخدمة في

الكشف عن الموهوبين في تلك المجالات على تلك التصورات والفروض المختلفة . ويدعو الباحث الى إقامة ندوة أو مؤتمر علمي حول الموهبة والموهوبين لتحقيق المصطلحات المشار اليها والاتفاق على مصطلحات محددة ، ومحاولة بلورة تصور موحد للموهبة في مجالات الذكاء والابتكار والتحصيل يمكن أن تنبني عليه محكات علمية تلائم البيئة العربية ، وتشجع الباحثين والدارسين في هذا المجال ، وتساعد المعلمين والمرشدين النفسيين في الكشف عن الموهوبين وتنمية مواهبهم .

ثانياً : التعرف على المعايير المستخدمة في مجالات الموهبة وبيان أهم ميزاتها وعيوبهـا

ويمكن صياغة العنوان السابق على النحو التالي « معايير اكتشاف الموهوبين وكيف تكتشف الموهبة ؟ » .

ويبادر الباحث الى القول بأنه يستخدم كلمة المعايير بمعنى المحكات بصرف النظر عما يمكن أن يكون بينهما من اختلاف لا مجال هنا للخوض فيه .

ولقد درج الباحثون في محاولة التعرف على الموهوبين على الاعتماد على وسائل كثيرة من أهمها :

الاختبارات بأنواعها المختلفة ، وخاصة اختبارات الذكاء العام ، واختبارات القدرات الخاصة ، واختبارات التحصيل ، ويفضل البعض الاستئناس بآراء الآباء والمعلمين في هذا الصدد .

اختبارات الذكاء العام :

يعتمد استخدام اختبارات الذكاء العام في عملية التعرف على الموهوبين على بعض الفروض الامبيريقية التالية :

١ ـ المستوى الذي يحققه الفرد في الإجابة على أسئلة اختبارات الذكاء العام المقننة يظل ثابتاً الى حد ما خلال الطفولة والمراهقة وربما بعد ذلك .

٢ ـ القدرة على تحقيق درجات معينة في الاجابة على اختبارات الذكاء العام ذات علاقة

بالقدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية .

٣ ـ الأفراد الذين يحققون درجات عالية في الاجابة على اختبارات الذكاء ، العام في مرحلة المراهقة أقرب الى أن يحققوا امتيازاً فيما بعد .

وعلى الرغم من أن تقنين الاختبارات يجعل منها أدواتٍ موضوعية للحصول على المعلومات الكمية إلّا أن استعمالها يجب أن يكون محدوداً بسبب عدم وصولها الى المستوى المطلوب من حيث الدقة ، فمعظم الاختبارات التقليدية تقوم على تصورات عن طبيعة الذكاء ليست موضع اتفاق ، وقليل منها يصلح لقياس أنواع هامة من السلوك ، وكل المحاولات التي بذلت لتحقيق الموضوعية والدقة لعملية القياس لن تصبح فعالة حتى تتعرف الدراسات العاملية على الابعاد ذات الأهمية للسلوك المراد قياسه ثم تبنى الاختبارات الملائمة لقياس هذه الابعاد(٤) .

اختبارات الذكاء واختبارات الابتكار والتعرف على الموهوبين :

ان بناء المقياس يتطلب وجود تعريف اجرائي متفق عليه بين العاملين في الميدان وهذا ما لم يحدث حتى الآن بالنسبة للذكاء ، والابتكار ، فهناك عدد كبير من التعاريف للذكاء كلها صحيحةولكن ليس بينها تعريف واحد مجمع عليه . كما قام ارفنج تايلور بتحليل أكثر من مائة تعريف للابتكار(٩) ولكن ليس بين هذه وتلك تعريف واحد مجمع عليه ، ولعل الصعوبة في هذا المقام ترجع الى أن صياغة التعاريف تقتضي أن يكون هناك شيء محدد أو أشياء تعتبر حقائق ثابتة وأن تكون هناك فروض تشرح أو تفسر هذه الحقائق في صورة يمكن اختبارها والتعاريف القائمة حالياً لم يتحقق لها ذلك ، ولذا فهي تنصب أحياناً على العملية التي توصف بالموهبة ذكـاءً أو ابتكاراً، وأحياناً تنصب على الناتج الذي ينتج عن هذه العملية ، وفي هذه الحالة الأخيرة تثور عدة تساؤلات حول من يصدر الحكم على الانتاج الذي يعبر عن الموهبة الذكائية وما خصائصه أو مواصفاته أو مؤهلاته ؟ ان أحداث التاريخ شاهدة على وأد الكثير من الأعمال المبتكرة والعدوان على المبتكرين ، ولم يرد للكثير منهم اعتبارهم إلّا بعد موتهم(٩) .

ان من أهم مشكلات المعايير هي المحتوى والمستوى فالمحتوى هو الصفة أو الصفات التي تعين وجود الموهبة وتحدد مجالها ودرجاتها وتوضح تمايز الموهوب فيها عن المستويات الأدنى منه . والصفات العقلية قد تكون عامة كالذكاء أو خاصة كالقدرة العددية أو

الموسيقية وقد تكون ابتكارية كما تعبر عنها درجات الأفراد في اختبارات الابتكار مثل الأصالة والمرونة والطلاقة . ومحتوى الذكاء العام قد يكون قدرات حسية حركية وقد يكون سرعة في الفهم وقدرة على إدراك الرموز اللفظية أو العددية أو إدراكاً للمفاهيم الحسية والمجردة . وقد يكون محتوى الذكاء قدرات خاصة علمية أو فنية كما سبقت الاشارة اليه .

والمستوى يحدد التدرج الطولي الذي ينسب الفرد الى جيله أو الى الجيل السابق أو اللاحق وذلك مثل العمر العقلي ، أو يحدد التدرج العرضي فينسب الفرد الى جيله فقط ويحدد موقعه من هذا الجيل مثل المئينيات[١٠] .

والآن ما محتوى المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه في الكشف عن الموهوبين ذكاءً أو ابتكاراً أو تحصيلاً ؟ وهل هذا المحتوى يكون في الطفولة المبكرة هو نفس المحتوى في الطفولة المتأخرة أو في مرحلة المراهقة والرشد أم أن المحتوى يختلف تبعاً لاختلاف مرحلة النمو ؟ ان تحليل محتوى أسئلة الذكاء في الاختبارات التقليدية يدل على أن محتوى المكونات الرئيسية للذكاء يتغير بتغير العمر الزمني . وتوضح دراسات هوفستاتر (١٩٥٤) Hofstaetter[19] على سبيل المثال أن محتوى مقياس ذكاء الأطفال من الولادة حتى سن سنتين يعتمد على القدرات الحسية الحركية ، ومن سن سنتين الى أربع يعتمد على المثابرة ، وبعد الرابعة يقيس الاختبار سرعة الفهم والقدرة على التعامل مع الرموز المختلفة : وقد اعتمدت جريفيث (١٩٥٤) Griffith [14] في بناء مقياس ذكاء الأطفال من الولادة حتى سن سنتين على المظاهر الحسية الحركية وعلاقة الطفل بأبويه ، ويبين ثيرستون (١٩٤١) Thurstone[44] أن ذكاء الراشدين يتكون من القدرات العقلية الطائفية بنسب مختلفة ، وأن ارتباط كل قدرة منها بالذكاء العام يختلف . فيصل هذا الارتباط في القدرة على الاستدلال (٥٨,) ، وفي الطلاقة اللفظية (٦٩,) ، وفي التعبير اللغوي (٦٨,) وفي القدرة العددية (٦٠,) ، وفي القدرة التذكرية (٤٧,) ، وفي القدرة الميكانيكية (٣٤,) .

ويثير اختلاف محتوى الذكاء باختلاف العمر السؤال التالي : كيف يعتبر الموهوب في مرحلة ما موهوباً في المراحل الأخرى رغم اختلاف المحتوى الذي على أساسه يعتبر الموهوب موهوباً ؟ ان هذا التساؤل قد يقتضي إعادة النظر في مفهوم الموهبة وفي صورها المختلفة في مختلف مراحل العمر ، فقد تتخذ صورة الذكاء العام المرتفع في الطفولة ، وهذا ما ذهب اليه سبيرمان (١٩٢٧) Sperman[31,30] حين قرر وجود الطاقة العقلية العامة

لأنه أجرى تحليله الاحصائي على نتائج تطبيق اختباراته على الأطفال ، ولكنه لم يهتد الى القدرات الطائفية ، وقد تتخذ الموهبة صورة القدرات الخاصة أو الطائفية المرتفعة وهذا هو ما ذهب اليه ثيرستون (١٩٤١) لأنه بنى تحليلة الاحصائي على نتائج تطبيق اختباراته على الراشدين. وقد يحدث أن تظهر الموهبة في صورة قدرة خاصة في الطفولة أو في صورة قدرة عامة في المراهقة والرشد على عكس ما ذهبت اليه تحليلات سبيرمان وثيرستون المشار اليها. وهناك أمثلة كثيرة لحالات يستطيع فيها طفل ضعيف العقل بالنسبة الى الذكاء العام أن يجري عمليات حسابية معقدة بسرعة تفوق الآلة الحاسبة أو يذكر تواريخ سابقة وأسماء الأيام في هذه التواريخ التي مضت عليها سنوات طويلة أو يردد لحناً موسيقياً أو قصيدة عقب سماعها لأول مرة ، وقد أورد شيرز وروثمان وجولد ستاين (١٩٤٥) Sheerer, Rothman, and[27] Goldstein دراسة لاحدى الحالات التي تنطبق عليها الحقائق السابقة[١٠] .

وأخيراً يمكن القول بأنه اذا تم تحديد محتوى الذكاء والابتكار بدقة في المراحل المختلفة ووضحت الصفات التي تعبر عن هذا المحتوى ، وكذلك اذا تم التعرف على المستويات وتحديدها وتم بناء الاختبارات وتقنينها بدقة وموضوعية كذلك فإنه يمكن استخدامها في الكشف عن الموهبة وعن القدرات الخاصة .

وما سبقت إثارته من تساؤلات حول المحتوى والمستوى في اختبارات الذكاء العام أو القدرات الخاصة قد أثير بالفعل بالنسبة لاختبارات الابتكار ، وقد سبقت الاشارة الى أن تايلور قد قام بتحليل اكثر من مائة تعريف للابتكار وتحدث عن خمسة مستويات له وهي : التعبيري : والانتاجي ، والاختراعي ، والتجديدي ، والانبثاقي . وبالاضافة الى مشكلات المستوى التي تواجهها اختبارات الابتكار هناك مشكلات المحتوى في مجالات السلوك الانساني على اتساعها والتي قد يصعب أحياناً قياسها وذلك كالابتكار في مجال العلاقات الانسانية التي تجعل الأسرة تشعر بالسعادة مثلاً دون أن يكون هناك انتاج معين ، وهناك مشكلات الحكم على الانتاج الابتكاري وقد سبقت الاشارة اليها . وغير ذلك كثير مما يجعل اختبارات الابتكار في موقف أضعف كثيراً من اختبارات الذكاء .

ومن أهم المشكلات التي تواجه الاختبارات بمختلف أنواعها في مجال الموهبة والموهوبين مشكلة الصدق التنبؤي أو العلاقة بين ما يحصل عليه الأفراد من درجات في الاختبارات والنجاح العملي لهم في الحياة . وهناك بعض التساؤلات التي قد توضح

المقصود بهذه العلاقة ومنها : هل يمكن أن يتحقق الصدق العملي للاختبارات بحيث يمكن التنبؤ بالنجاح في الحياة العملية في المستقبل لمن حصلوا على درجات عالية في هذه الاختبارات ؟ وهل من تثبت له موهبة الذكاء أو الابتكار في مرحلة نمو معينة تثبت له نفس الموهبة في نفس المجال في مراحل أخرى لاحقة ؟ وبأختصار هل يمكن استخدام اختبارات الذكاء والابتكار والتحصيل التقليدية للتنبؤ بما سوف يكون عليه الحال في المستقبل ؟ هناك عدة طرق لإثبات الصدق المشار إليه للمحكات من أهمها الدراسة التتبعية للموهوبين الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبارات المعينة للتعرف على مدى ما حققوه من نجاح في الحياة العملية ، ومن أهم الدراسات التي سلكت هذا الطريق دراسة تيرمان التي استمرت (٣٥) عاماً وقد سبقت الاشارة اليها . وهناك عقبات ومحاذير ومخاطر لا حصر لها تحف بهذه الطريقة وتجعل من الصعب ضبط المتغيرات التي أدت الى نجاح البعض في الحياة العملية وفشل البعض الآخر فيها فضلاً عن الكلفة الباهظة وطول الزمن واحتمال تسرب العينة ، وصعوبة توفير عدد كافٍ من الموهوبين لإجراء الدراسة التتبعية عليهم . وينبني على استخدام الطريقة التتبعية للتأكد من ثبوت الصدق العملي للاختبارات تساؤ ل جديد وهو : هل ستوضع الاختبارات جانباً حتى تنتهي الدراسة التتبعية ويصدر الحكم بصدقها وبعد ذلك يسمح باستخدامها ؟ وهناك طريقة بديلة للدراسة التتبعية لتحقيق الصدق العملي للاختبارات وهي محاولة جمع معلومات وافية عن الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين ، والحصول على مستويات من الدرجات مختلفة لمختلف الأفراد والتمييز بين الخصائص المرتبطة بكل مستوى والتي يمكن أن تصلح كمؤ شرات للصدق العملي في المستقبل وهنا يبرز تساؤ ل جديد : هل الخصائص المشار اليها تكون في الانتاج او الأداء العملي أو تكون في العملية المؤدية الى هذا الانتاج ؟[٩] .

وتثير مشكلة الصدق التنبؤ ي مشكلة أخرى تتعلق بتكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد ومحاباة الاختبارات لأبناء الطبقات المحظوظة على حساب أبناء الطبقات المحرومة ، ومحاولة عمل اختبارات مقننة لأبناء الطبقات المحرومة لن يحقق الصدق العملي لهذه الاختبارات، فقد يحصل أبناء هذه الطبقات على درجات عالية في الاختبارات الخاصة بهم ولكنهم مع ذلك لا يحققون النجاح في الحياة العملية والشيء الوحيد الذي يمكن أن يحقق الصدق العملي جزئياً لاختبارات الفئات المحرومة هو إلغاء الحرمان الثقافي والاجتماعي من المجتمع ، وإعادة النظر في برامج تربية الأطفال في المراحل المبكرة التي ينمو فيها الدماغ

بسرعة كبيرة ، ومحاولة تقديم برامج تعويضية في الحضانات ورياض الأطفال لأبناء الطبقات المحرومة .

ويرى البعض أن عدم تحقيق الصدق العملي والنجاح في الحياة لبعض الموهوبين الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبارات التي توفرت لها دقة البناء وسلامة التقنين وصحة التطبيق والتفسير قد يرجع الى عوامل إنفعالية أو إجتماعية أو جسمية أو أسرية أو نحو ذلك .

ومع أنه يمكن القول بأن اختبارات الذكاء التي تحقق لها ما تقدم قد تستطيع الكشف عن الموهوبين ، فإنه يمكن القول أيضاً بأن كثيرين من مرتفعي الذكاء قد لا يمكن التعرف عليهم بواسطة تلك الاختبارات . ولذا فإنه من الضروري مساندة الاختبارات بمزيد من المعلومات .

اختبارات القدرات الخاصة : Aptitude Tests

سبقت الاشارة الى رأي ثيرستون في العلاقات الارتباطية بين القدرات الطائفية وبين الذكاء العام . ويرى البعض أن اختبارات القدرات الخاصة ذات أهمية في التمييز بين الموهوبين وغيرهم وخاصة في المجالات الموسيقية والميكانيكية ولكن هذه الاختبارات أيضاً لا يتحقق لها الصدق العملي ، ولا يمكن التنبؤ بدرجة عالية من الثقة بأن من تقع درجاته بين أعلى ١٠٪ أو بين أعلى ١٪ في هذه الاختبارات سوف يكون على درجة عالية من البراعة في الموسيقى أو غيرها من المواهب في الحياة العملية في المستقبل . وما سبقت إثارته من تساؤلات حول المحتوى والمستوى بالنسبة لاختبارات الذكاء العام والابتكار يمكن أن يثار أيضاً بالنسبة لاختبارات القدرات الخاصة .

اختبارات التحصيل : Achievement Tests

أفادت الدراسات التي سبقت الاشارة الى بعضها في الحديث عن مصطلح الموهبة وعلاقة الذكاء بالابتكار والتحصيل أن القدرات الذكائية والابتكارية تنعكس على التحصيل المدرسي أو بمعنى آخر أن التحصيل يتضمن عناصر ذكائية وعناصر ابتكارية لا يستطيع اختبار الذكاء وحده ولا أختبار الابتكار وحده أن يكشف عنها . ولكن ينبغي التفرقة بين اختبارات

التحصيل المقننة التي يتوفر لها ما سبقت الاشارة اليه من سلامة البناء وموضوعية التقنين ودقة التطبيق أو الاجراء وصحة التفسير ، وبين اختبارات المدرسين ، أي اختبارات التحصيل التي يضعها ويجريها ويفسرها المعلمون .

فقد وجد ترمان وأودن في الدراسة التي سبقت الاشارة اليها أن اختبارات التحصيل التي يقوّم بها المدرسون أداء التلاميذ ليست دقيقة ، فقد تمت مقارنة الدرجات المدرسية التي حصل عليها التلاميذ في مختلف المواد بدرجات اختبارات التحصيل المقننة وظهر التناقض بين النوعين من الدرجات ، وكانت درجات التلاميذ الموهوبين أعلى في الاختبارات المقننة منها في اختبارات المدرسين ، وقد تدل هذه الدراسة وأمثالها على صلاحية اختبارات التحصيل المقننة للكشف عن الموهوبين وعلى أنها تفضل في هذا الصدد اختبارات المدرسين ، وقد أورد التقرير الخاص بدراسة ترمان وأودن (١٩٢١) السابقة أنه عندما استخدمت اختبارات التحصيل المقننة للتعرف على الموهوبين من أفراد العينة الى جانب اختبار استانفورد بنيه بلغت نسبة التحصيل للموهوبين (١٤٤) .A.Q أي أن الطفل الموهوب ارتفع عمره التحصيلي عن عمره الزمني بمقدار (٤٤٪) في اختبارات التحصيل المقننة أما في اختبارات التحصيل المدرسية أو التي يعدها المدرسون فقد كان تحصيلهم الدراسي أعلى من عمرهم الزمني بمقدار (١٤٪) فقط ، ويبدو تبعاً لذلك أن اختبارات التحصيل المقننة والتي توافرت فيها المواصفات السابقة لها دور هام في التعرف على الموهوبين .

وتؤ يد دراسة حتزل وجاكسون (١٩٦٢) والتي سبقت الاشارة اليها صلاحية اختبارات التحصيل للتعرف على الموهوبين ، كما تؤ يد الاستنتاج القائل بأن هناك علاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل ؛ فقد قارنت هذه الدراسة من حصلوا على أعلى (٢٠٪) في الذكاء بمن حصلوا على أعلى (٢٠٪) في الابتكار وكان متوسط ذكاء المجموعة الأولى (١٥٠) ومتوسط الثانية (١٢٧) ، وبلغ متوسط تحصيل الأولى الأعلى في الذكاء (٥٥) ومتوسط تحصيل الأعلى في الابتكار (٥٦) رغم انخفاض متوسطها في الذكاء عن الأولى ، وتدل هذه الدراسة أيضاً على أن الذكاء والابتكارعاملان هامان في التعلم وفي التحصيل المدرسي[٢] .

ورغم ما تقدم فإن جميع التساؤ لات المتعلقة بالمحتوى والمستوى وجميع المحاذير المتصلة بعمليات بناء الاختبار وتقنينه وإجرائه وتفسيره والتي أثيرت حول اختبارات الذكاء والابتكار تنصب ايضاً على اختبارات التحصيل .

ملاحظات الآباء وتقاريرهم :

على الرغم من أن تقديرات الآباء لذكاء أبنائهم تتصف بالمحاباة والمغالاة بصفة عامة إلّا أن هذه التقارير ذات قيمة في التعرف على الأطفال الموهوبين في وقت مبكر ، فالآباء أكثر الناس التصاقاً ودراية بسلوك أطفالهم وخصائصهم التي قد لا تكشف عنها الاختبارات المتنوعة ، وهم أعرف بهم من المدرسين والمرشدين النفسيين .

وفي دراسة ترمان وأودن السابقة قرر الباحثون أن الملامح المبكرة للتفوق لوحظت أول ما لوحظت بواسطة الأبوين . ولكن ينبغي النظر الى ملاحظات الآباء وتقاريرهم على أنها مجرد معلومات مساعدة الى جانب المحاكات الأساسية في هذا الصدد .

ملاحظات وتقارير المدرسين :

على الرغم من أن المدرسين هم أكثر الناس ملاحظة للتلاميذ بعد الأبوين إلا أنهم كثيراً ما يخطئون في التعرف على الأطفال الموهوبين ، ففي دراسة ترمان وأودن السابقة قام حوالي ستة آلاف مدرس باختيار التلاميذ الموهوبين في فصولهم ، وأفادت الدراسة أن حوالي ١٦٪ فقط من بين من اختارهم المدرسون كانوا موهوبين ، أي أن المدرسين قد أخطأوا في خمسة من كل ستة تم اختيارهم بواسطتهم على أنهم موهوبون .

وقد يرجع السبب في خطأ المدرسين في التعرف على الموهوبين الى عوامل كثيرة من بينها الألفة وحسن العلاقة ونحو ذلك من العوامل الذاتية التي يختار على أساسها المدرسون بعض التلاميذ على أنهم موهوبون . ومن بين العوامل أيضاً اعتماد المدرسين على تحصيل التلاميذ مع أن قلة من الموهوبين هم الذين يتفوقون تحصيلياً الى الحد الذي يتفق مع مستوى ذكائهم ، إذ أنه في حالات كثيرة تعجز طرق التدريس أو المقررات الدراسية عن تحدي ذكاء الموهوبين أو استشارة قدراتهم ، وقد يكون بعض الموهوبين عادات دراسية خاطئة تؤدي إلى قصورهم في التحصيل وبالتالي يعتبرهم المدرسون عاديين أو أقل من العاديين .

وقد تكون هناك بعض العوامل النفسية لدى بعض المدرسين تدفعهم الى التقليل من شأن التلاميذ الموهوبين ، فقد لا يرتاح المعلم لوجود بعضهم بين تلاميذه ، وقد لا تكون لديه القدرة الكافية للتعامل معهم وتنمية مواهبهم وتقديرها .

كل ذلك يجعل تقارير المدرسين وملاحظاتهم في هذا الصدد غير أساسية ولكنها هامة .

ثالثاً : أهم خصائص الموهوبين التي يمكن أن تساعد في الكشف عنهم

لقد تركت الدراسات التي أجريت على الموهوبين منذ العشرينات الى الثمانينات رصيداً هائلاً من المعلومات عن الخصائص التي تميزهم ، ونظراً لتعدد المحكات والمعايير التي سبقت الاشارة اليها فقد ظهر التعدد أيضاً في الخصائص ، فهناك خصائص الموهوبين ذكاءً والموهوبين ابتكاراً والموهوبين تحصيلاً ، وسوف تتناول الدراسة الخصائص العامة دون تخصيص بفئة معينة وسوف تعرضها في ايجاز دون مناقشة وذلك يكفي في نظر الباحث لتسهيل مهمة الدارسين في هذا المجال .

الخصائص العقلية :

يكاد يتفق الباحثون على أن الموهوبين لديهم قدرات عقلية عالية ولكنهم لا يتفقون على المستويات والدرجات ولا على السمات والخصائص التي تميز هذه القدرات العقلية العالية . فقد وجد براون (١٩٥٤) Brown معاملات ارتباط بين القدرات التجريدية وغير اللفظية والميكانيكية لدى الأطفال الأذكياء وغير الأذكياء .وقرر تيرمان أن الموهوبين يتفوقون على غيرهم في جميع الأعمار في متوسط درجات السمات العقلية وخاصة في القدرة العقلية العامة ،وفي سمات أخرى مثل حب الاستطلاع المعرفي ،والأصالة ،وقوة الارادة، والرغبة في الامتياز والتفوق ، والمرح أو البشاشة ، والذوق العام . ومن بين الخصائص العقلية المميزة للموهوبين يذكر الباحثون دائماً سمات القدرة على الربط المنطقي ، وطول فترة الانتباه واليقظة العقلية أو التركيز ، والمبادرة ، والقدرة على التعميم ، وكثرة الاهتمامات العقلية وعمقها وتشبعها .

وقد وجد ثورنديك (١٩٢٧) Thorndike[42] أن تحصيل الموهوبين مرتفع داخل المدرسة وخارجها . وقدم سيمونز (١٩٥٦)Simons[١٠]ما يفيد بأن الموهوبين يصعب استهواؤهم أو اخضاعهم ولذا فإنهم أكثر تؤدة أو تأنياً في تقبل الآراء الطارئة كما أنهم أكثر استبسالاً في الدفاع عن آرائهم وذلك يجعلهم أقل حساسية للتأثر بالايحاء .

ومن الخصائص العقلية للموهوبين القوة العقلية ، ويقصد بها القدرة على أداء الواجبات العقلية ذات الدرجة العالية من الصعوبة . وتبدو سمة القوة في الاجابة على أسئلة

اختبار استانفورد بنيه المنقحة مثل تذكر الأعداد عكساً لا طرداً . وتذكر الجمل الطويلة والمفردات المعروضة كقائمة وإعطاء معان للكلمات المجردة .

ويرى سبيرمان أن السرعة والذكاء متلازمان الى حد كبير ، واعتبر ثورنديك السرعة إحدى الخصائص العقلية للموهوبين . وتأخذ اختبارات الذكاء السرعة في الاعتبار غالباً . ويتصف الموهوبون بسعة مجال الانتباه ، وبدرجة عالية من التبصر في مواجهة المشكلات ، كما يتصفون بالقدرة على التعميم .

وفي دراسة ترمان وأدون (١٩٢١) Terman and Oden[37] عن الأطفال الموهوبين في كاليفورنيا أورد الباحثان بعض السمات العقلية المبكرة للموهوبين والتي لوحظت بواسطة الأبوين ومنها : سرعة الفهم ، وحب الاستطلاع غير العادي ، وكثرة المعلومات المستفيضة والذاكرة القوية ، والحصيلة اللغوية الوفيرة ، والاهتمام غير العادي بالعلاقات العددية وبالأطالس والمصورات. ودوائر المعرفة ، كما لاحظ الأبوان الكلام المبكر، واكتساب مهارة القراءة من غير تدريب وربما قبل دخول المدرسة .

الخصائص الجسمية :

تقرر الاختبارات والفحوص الطبية والتاريخ الصحي للحالات التي أجريت عليها تلك الفحوص من بين الموهوبين أنهم في المتوسط أفضل نسبياً من غير الموهوبين ، وتؤكد الاختبارات الخاصة بالسلالات البشرية وباللياقة البدنية نتائج الفحوص الطبية السابقة ، ولقد كان السائد في بعض الفترات أن عدم اللياقة البدنية يكاد يكون من خصائص الموهوبين عقلياً ولكن توجد بعض الأدلة الموضوعية التي تكفي لإثبات بطلان هذا الفرض ، فقد وجدت هولنجورث وترمان (١٩٣٦) (Hollingworth and Terman)[38] أن الطفل الموهوب بصفة عامة أضخم بنية وأكثر قوة وأثقل وزناً وأحسن صحة ويعتبر في هذه النواحي فوق المتوسط ، ولكن الانهماك في العمل العقلي قد يصرفه عن النشاط الجسمي مما يساعد أحياناً على زيادة الوزن وضعف اللياقة البدنية تبعاً لذلك ، ولذلك يحتاج الموهوبون الى التشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسمية . ويبدو من مقارنة الموهوبين بالعاديين في أداء بعض الأعمال التي تحتاج الى لياقة بدنية أنهم أسرع من العاديين في عمليات التركيب ، وأكثر دقة منهم على الرغم من هذه السرعة ، أما فيما يتعلق بقوة اليدين وسرعتهما فمعامل الارتباط بين ذلك وبين مستوى الذكاء غير هام نسبياً لديهم .

وتفيد دراسة موناهان Monahan وهولنجورث (١٩٢٦) Hollingworth [20] أن الموهوبين يتفوقون في الوزن وأن التفوق لديهم في الطول وفي الطاقة العضلية العصبية غير كافٍ للتخلص من بعض الآثار السلبية التي يسببها الوزن .

وقد تثير النتائج السابقة مشكلة تتصل بتوزيعهم تبعاً لمستوى ذكائهم حيث أنهم إذا وضعوا مع من هم في مستوى ذكائهم من العاديين فإنهم على الرغم مما يتميزون به من سمات جسمية سوف يكونون أصغر من حيث الجسم والسن من بقية المجموعة مما قد يترتب عليه بعض المشكلات وقد يؤدي هذا الوضع الى أن ينظر المدرس اليهم على أنهم أنقص نمواً من غيرهم في هذا المجال .

الخصائص الاجتماعية :

تؤكد بعض الدراسات وجود ارتباط بين التوافق الاجتماعي وبين الذكاء ، وتدل هذه الدراسات على أن التلاميذ الموهوبين أعلى من المتوسط من حيث السمات الاجتماعية المرغوبة . وتفيد دراسة كارول (١٩٥٦) Carol أن الطفل الموهوب في سن (٩) سنوات قد يتساوى مع الطفل العادي في سن (١٤) سنة من حيث درجة نمو الشخصية ، وقد ينظر اليه من حوله من الأطفال على أنه رائد ولكن ليس دائماً ، كما أنه ليس دائماً محبوباً من زملائه وقد يكون ذلك بسبب الغيرة منه . وتفيد بعض الدراسات أن الموهوبين يفضلون صحبة الكبار أو من هم في مستواهم العقلي . وعلى الرغم من نتائج الدراسات السابقة فقد ذهبت هولنجورث ومارتنز وواجنز (١٩٢٦) . Hoolingworth, Martens and Waggner[20] الى أن الموهوبين من المراهقين غالباً ما يكونون غير ناضجين اجتماعياً ، وقد يسبب لهم ذلك نوعاً من الخجل عند التعامل مع الكبار الذين يكونون موضع اعجاب واحترام هؤلاء المراهقين وهناك لونان من النضج أو التوافق الاجتماعي ينبغي التمييز بينهما : وهما حب الاجتماع والتعاون مع الآخرين وحب الخدمات والمعاونات الاجتماعية . ويبدو أن الموهوبين أكثر ميلاً الى اللون الثاني . وقد تأخذ الميول الاجتماعية لديهم صورة البحث والاختراع في سبيل الجماعة والاهتمام بالثقافة الاجتماعية ونحو ذلك من الاهتمامات التي ترتبط بالقدرة على اجتذاب الآخرين أو التأثير فيهم .

وتفيد الحقائق السابقة حاجة الموهوبين بصفة عامة والمراهقين منهم بصفة خاصة الى التوجيه والارشاد فيما يتصل بمسؤولياتهم الاجتماعية وعلاقاتهم بالآخرين ولكن لا ينبغي

حملهم أو قسرهم على الاندماج بهؤلاء الآخرين .

ولعل من أسباب بعض الميول الانفرادية لدى الموهوبين أنهم بسبب مستواهم العقلي المرتفع لا ينجذبون الى الأنشطة التي تستهوي الأطفال العاديين في مثل سنهم ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم الرغبة في الاندماج بهم والبحث عن هواية أخرى أو نشاط ثقافي يستلزم الانفرادية وقد حذر طومسون (١٩٧٣) Thomoson[40] ونويل (١٩٦٣) Newell[26] من ايجاد الفرصة التي تؤدي الى تحول الطفل الموهوب الى شخص مغرور أو أناني أو منبوذ من الكبار الذين رغم مساواته لهم في مستوى الذكاء إلا أن اهتماماتهم أو أنشطتهم قد تشكل تحدياً كبيراً لقدراته على المنافسة .

ورغم هذا الجانب الذي يبدو سلبياً فإن هناك جوانب اجتماعية أخرى ايجابية لدى الموهوبين فقد أفادت الدراسات كثرة تكرار سمات الأمانة والاعتماد على النفس والثقة بها بين الموهوبين أكثر من تكرار السمات السلبية بينهم .

الخصائص الانفعالية :

أفادت دراسات هولنجورث أن الأطفال الموهوبين لا يقلون ثباتاً انفعالياً عن أقرانهم العاديين ، كما أن نسبة وجود العصابيين بينهم أقل .

وتدل دراسات ليكوك (١٩٦٤) Laycock[24] على أن نسبة المتوافقين من الموهوبين أعلى من هذه النسبة بين العاديين .

وتدل الملاحظات التي جمعت من المنزل والمدرسة عن السمات الانفعالية للموهوبين على وجود الغرور بين بعضهم مما يجعل التعامل معهم صعباً . ولكن السائد لدى المدرسين هو أنه اذا عومل الموهوبون بلطف فإنهم سوف يكونون متواضعين مرحين يفضلون حل مشكلاتهم بأنفسهم ويتكيفون بسهولة مع المواقف الجديدة ، ويميلون الى تنمية اتجاهات ايجابية يرضى عنها المجتمع .

دوافع الموهوبين :

يمتاز الموهوبون بصفة عامة بقوة الدافع الى الاستكشاف والاستطلاع والتعلم والتعرف والتقصي وتوجيه الأسئلة وطلب الاجابة عليها ، وقد ترجع قوة الدافع لدى الغالبية العظمى

منهم الى ما يحققه اكتساب المهارات والمعارف العقلية لهم من إشباع ، والى ما يجلبه لهم من تقبل ورضى من جانب الأبوين والمدرسين .

ووجود هذا الدافع القوي الى المعرفة والتعلم لدى الموهوبين يعتبر فرصة سانحة أمام المدارس والكليات التي ترغب في تنمية المواهب الإنسانية واستثمارها كمصدر من أهم مصادر الثروة القومية . وكثيراً ما يؤدي حرمان الموهوبين من إشباع دوافعهم الى شعورهم بالضيق والألم ، وقد يتعرضون للفشل أو يصبحون عدوانيين نحو المدرسة والمدرس ونحو العمل المدرسي .

العادات الدراسية :

نظراً لسهولة تحصيل المواد الدراسية العادية بالنسبة لهم فقد ينمي الموهوبون عادات دراسية خاطئة ليس فيها الجد بالقدر الذي يتناسب مع استعداداتهم العقلية العالية ، وقد تؤدي سرعة الحفظ وسهولته لديهم الى عدم الاهتمام بالاعداد الدقيق والتحضير المتأني . ونتيجة لذلك يعاني كثير من الموهوبين بالمدارس الثانوية والجامعات من عدم التحصيل أو الأداء بالمستوى الذي يتلاءم مع قدراتهم .

وقد ترجع تلك العادات الدراسية السلبية لديهم الى عدم وجود ما يتحدى ذكاءهم كما تقدمت الاشارة اليه ، وقد يرجع ذلك الى بعض الاضطرابات الانفعالية أو العلاقات السلبية داخل الأسرة أو المدرسة . وقد ينمي بعض الموهوبين عادات الكسل واللامبالاة والاهمال ، وعدم النظام ، والميل الى عدم الدقة ، وقد ينمي بعضهم نماذج من الاهتمام بالأمور الشكلية مع عدم الجد في أداء العمل أو عدم التركيز في التفكير المطلوب ، وهكذا تؤدي العادات السلبية الى تضييع الوقت أو الى سوء استخدامه مما يؤثر على المستقبل الدراسي والعملي للموهوب .

وتقتضي الحقائق السابقة وغيرها وجود الارشاد النفسي في المدرسة بمراحلها المختلفة وخاصة في المراحل المبكرة وذلك من أجل تكوين وتنمية عادات دراسية سليمة .

هوايات الموهوبين :

من أظهر خصائص الموهوبين كثرة تنوع الهوايات والاهتمامات ، ولكن الانشغال بالقراءة للكتب والمجلات قد يصرفهم عن عالم الواقع أو يبعدهم عن الاهتمام بالمظاهر

المادية في البيئة المحيطة ولذا ينبغي تشجيع الموهوبين على الاهتمام بعالم الحيوان والنبات وبعمليات التصنيع والتجارة ، وزيارة المتاحف والمناطق الأثرية والمؤسسات الاجتماعية والسياسية ، والأماكن التاريخية ، وذلك لكي يتكون لديهم الاهتمام بالواقع والاحساس به والعيش فيه ، وليس معنى ذلك أن يمنع الموهوب من القراءة أو يحال بينه وبين الكتب والمجلات ونحوها ، ولكن على العكس من ذلك ينبغي تشجيعه على قراءتها وخاصة فيما بين سن الثامنة والعاشرة حيث تزداد الرغبة في هذه السن في المعرفة ، وتزداد الحاجة الى فهم العالم من حوله ، ولا ينبغي فرض كتب معينة في هذه السن المبكرة ، كما لا يجوز منعهم من قراءة بعض الكتب التي قد لا يرتاح اليها الكبار ، اذ أن الهدف في هذه السن هو تكوين الميل والرغبة والدافع وتقوية المهارة ، وتكوين الاتجاه الايجابي نحو الكتب ونحو المعرفة بصفة عامة ، وعندما ينضج الطفل الموهوب سوف يدرك بذكائه ما هو أفضل وأكثر فائدة له .

رابعاً : أساليب رعاية الموهوبين

يكاد يكون من المتفق عليه بين كثير من المربين أن المدارس الحالية بمناهجها وامكانياتها وبرامجها لا تستطيع أن تواجه حاجات الموهوبين ولا أن تنمي استعداداتهم بما يشبع تطلعاتهم لخيرهم وخير المجتمع .

وهناك كثير من المشكلات التي تواجه المدرسة فيما يتصل برعاية الموهوبين والتعامل معهم ومن أهمها ما يلي :

١ ـ التعرف على الموهوبين والكشف عن استعداداتهم .
٢ ـ أساليب تجميعهم أو توزيعهم .
٣ ـ الخبرات التربوية الملائمة لهم .

وسوف يتم تناول كل من هذه المشكلات بايجاز شديد تقتضية طبيعية الدراسة :

١ ـ التعرف على الموهوبين :

لقد سبقت الاشارة الى مشكلة المحكات ومحتواها ومستواها ، كما تم تناول كل من اختبارات الذكاء العام والقدرات الخاصة والتحصيل وآراء الآباء والمعلمين بالقدر الذي

تسمح به هذه الدراسة ، ويقترح الباحث في هذا المقام وجود مركز للارشاد والتوجيه على مستوى الخليج يقوم بعمل الدراسات اللازمة لواقع المنطقة وحاجاتها في هذا الصدد ويوفر المحكات اللازمة لعملية التعرف على الموهوبين من أبناء المنطقة ، ويعاون المربين في مواجهة قضاياهم المتعددة .

ويميل الباحث الى التحذير في هذا المقام من الاعتماد على الاختبارات الأجنبية بعد تعديلها لتناسب البيئة العربية لأنه فضلاً عن تشبع هذه الاختبارات بالثقافة الاجتماعية الخاصة بمجتمعاتها الأصلية والتي قد يصعب التخلص منها فان المكونات الأساسية والأبعاد السلوكية التي تهتم بها هذه الاختبارات قد لا تكون بالضرورة هي الأجدر بالاهتمام في البيئة العربية أو الخليجية . وقد أفادت بعض الملاحظات العلمية أن ما يعتبر ذكاءً في بعض المجتمعات قد لا يعتبر ذكاءً في البعض الآخر ، وما يعتبر ابتكارًا في بيئة معينة نتيجة لظروفها الخاصة قد لا يعتبر ابتكاراً في بيئة أخرى تختلف في ظروفها أو مستواها عن الأولى .

٢ ـ أساليب توزيع الموهوبين أو تجميعهم :

تتعدد الآراء حول قضية توزيع أو تجميع الموهوبين في الفصول المدرسية بصفة خاصة وتوزيع العاديين والمتأخرين بصفة عامة ، فيرى البعض أن يقوم التوزيع على أساس العمر الزمني وخاصة في المراحل الأولى لأنه أكثر اقتصاداً ، وتسير عليه معظم المجتمعات ، وأكثر ديمقراطية كما أنه يتفادى كثيراً من المشكلات السلوكية التي يمكن أن تترتب على التفاوت في السن بين التلاميذ . وهناك من يقترح أن يخضع التوزيع أو التجميع للنضج الجسمي فيوضع الأكثر نضجاً في فصول خاصة بهم ، وكذلك الحال بالنسبة للأقل نضجاً وللعاديين وذلك تفادياً للمشكلات السلوكية المشار اليها . ويرى الفريق الثالث أن يقوم توزيع التلاميذ على أساس العمر العقلي فيوضع المتفوقون في فصول أو في مدارس خاصة بهم وقد أخذت بعض الدول بهذا النظام الأخير ومن بينها جمهورية مصر العربية . وكذلك يكون الحال بالنسبة للعاديين والمتأخرين ، ذلك تحقيقاً للتجانس ، وليسير كل مستوى في الدراسة حسب امكاناته وسرعته ، وتجنباً لمشكلة تعدد المستويات داخل الفصل الواحد . ولكن هذا الأسلوب من التوزيع يثير قضايا اقتصادية وتربوية واجتماعية وانفعالية كثيرة ، فهو يحتاج الى أعداد من الفصول أو المدارس تعادل ثلاثة أضعاف الموجود حالياً ، والى إعداد خاص للمدرسين الذين يقومون بالتدريس لكل فئة من فئات الموهوبين والمتأخرين والعاديين ، وقد

يؤدي الى أن يشعر الموهوبون بالسمو والتعالي وبأنهم طبقة مميزة ، وهذا يتعارض مع الديمقراطية . كما أنه سوف يعرضهم الى سوء التوافق مع المجتمع خارج المدرسة ، وبالتالي سوف يشعر المتأخرون بالدونية والنقص ، ويشعر ذووهم بالوصمة الاجتماعية . هذا بالاضافة الى أن الملاحظات العملية قد أفادت أن وضع المتفوقين في مدارس أو في فصول خاصة بهم قد يهبط بمستواهم لأنهم لم يعودوا يشعرون بتفوقهم في غيبة العاديين والمتأخرين في فصولهم ، الى غير ذلك من المشكلات .

والمشكلة الرئيسية للأخذ بهذا الأسلوب هي مشكلة المحكات التي سبقت الاشارة اليها . أما التجميع الحالي لهم في فصول أو مدارس خاصة بهم فيعتمد على اختبارات التحصيل التي يضعها المدرسون وقد سبقت الاشارة أيضاً الى قصورها في هذا الصدد ، وعدم فاعليتها .

والرأي الأقرب إلى الصواب والذي نادى به بلوم وموراي Bloom And Murray[4] هو الأخذ بنظام التوزيع والتجميع في المقررات وليس في الفصول أو المدارس الخاصة ، فيفصل بين الموهوبين وغيرهم في المواد التي تحتاج الى مجهود عقلي كبير أو تعتمد على التنافس العقلي وحده كالمواد الرياضية والعلمية ويجمع بينهم وبين غيرهم في المواد والأنشطة التي لا تعتمد إلى حد كبير على النشاط العقلي وحده مثل مواد التربية البدنية والموسيقية والفنية ونحوها ، ويحقق هذا الأسلوب مزايا الأسلوبين السابقين ويتفادى عيوبهما ، كل ما يحتاج اليه هو مرونة في الجدول وسعة في الأماكن ، وعدد أكبر من المعلمين في داخل المدرسة العادية الواحدة ، وهذا الأسلوب يشبه من حيث الشكل نظام المقررات بالجامعة ، حيث يلتقي الطلاب من مختلف التخصصات في بعض الشعب أو المقررات ثم يفترقون عن بعضهم في البعض الآخر منها حسب تخصصاتهم أو مستوياتهم[٥] .

٣ ـ الخبرات التربوية الملائمة للموهوبين :

لقد ظهرت فكرة تنمية المواهب التي تم الكشف عنها وتقديم الخبرات التي يمكن أن تتحدى قدرات الموهوبين وتشبع حاجاتهم منذ بدأ الالتفات الى الدور الذي يمكن أن يقوموا به في مجالات التنافس العلمي التي سبقت الاشارة اليها في مطلع هذه الدراسة ، وبرزت عدة اختبارات في هذا الصدد من أهما :

١ ـ الأسلوب النمائي أو التطوري Developmental
٢ ـ أسلوب الاسراع أو التعجيل Acceleration
٣ ـ أسلوب الإثراء أو الإغناء . Enrichment

وفي الآونة الأخيرة ظهرت فكرة زرع المواهب وتكوينها وعدم الاكتفاء بتنمية الموجود منها وسوف يتم تناول الخبرات التي تعتمد على الفكرتين السابقتين بايجاز كبير فيما يلي :

أ ـ فكرة تنمية المواهب التي تم الكشف عنها وتتناول الأساليب التالية :

١ ـ الأسلوب النمائي أو التطوري : Developmental

ويعتبر من أكثر الأساليب شيوعاً ، حيث لا يحتاج أكثر من اختيار الموضوعات أو المشكلات أو القضايا التي تتناسب مع مستوى النمو العقلي الذي حققه الموهوب ، وقد لا تكون الخبرات المختارة مرتبطة بالمقررات التي يدرسها الطالب ولا بالصف الدراسي المقيد به ، وكل ما يحتاجه هذا الأسلوب هو الحرية والمرونة وعدم التقيد بالكتب والخبرات المقررة .

٢ ـ أسلوب الاسراع أو التعجيل : Acceleration

ويتطلب هذا الأسلوب عدم التقيد بالخطة الدراسية التقليدية بالنسبة للموهوبين ووجود الحرية والمرونة التي تسمح بانتقال هؤلاء الموهوبين الى صفوف أعلى كلما أنهوا دراسة مقررات الصفوف الأدنى ، والأخذ بنظام الوحدات الدراسية والمستويات وكلما اجتاز الموهوب وحدة أو مستوى في أي مقرر انتقل الى الوحدة أو المستوى الأعلى ، وقد يتيح مثل هذا النظام للطالب الموهوب أن ينهي المرحلة التعليمية المعينة في عامين بدلاً من ثلاثة أو أربعة ، وهذا الأسلوب يشبه نظام التعيينات الذي كان يسير عليه الأزهر قديماً حيث كان الطالب يختار الأستاذ والمقرر الذي يريده فاذا انتهى منه وأجازة الشيخ انتقل الى مستوى أعلى منه .

٣ ـ أسلوب الإثراء أو الاغناء : Enrichment

ويشمل الإثراء الناحيتين الكمية والكيفية ، فيزداد عدد المواد أو المقررات التي يدرسها الموهوب أو تزداد صعوبتها ، ويقتضي الأخذ بهذا الأسلوب كثرة عدد المقررات

وتدرج المستويات في الصعوبة في المقرر الواحد ، واتاحة الفرصة أمام الموهوب لاختيار العدد والمستوى الذي يتحدى قدراته . ويرى البعض أن ترك الحرية المطلقة دون ضوابط في استخدام هذا الأسلوب قد يؤدي الى مشكلات تحصيلية أو انفعالية أو صحية ، فقد أوردت هو لنجورث (١٩٣٦) بعض الأدلة على ذلك ، أما فريمان (١٩٦٢)Freeman[10] فقد دافع عن هذا الأسلوب ، واقترح آخرون الاختيار بينه وبين الأسلوب السابق وعدم الجمع بين الاثنين . وذهبت هو لنجورث (١٩٣٦) وآخرون الى أن أسلوب الإثراء يقتضي تحسين الكم والكيف معاً ، وتكوين خلفية عريضة لدى الموهوبين في المواد التي يدرسونها ، ويرى هؤلاء أن ما يقدم داخل الفصل المدرسي لا يكفي في هذا الصدد، ولذا فان أسلوب الإثراء ينبغي أن يمتد خارج نطاق المدرسة وينطلق الموهوبون للتعرف على المراكز العلمية في البيئة والتدرب على البحث في المجالات المرتبطة بمواهبهم وغيرها حتى تزداد معارفهم وتنمو مهاراتهم ويقظتهم وفاعليتهم ، ويحقق الأخذ بنظام الوحدات الدراسية أهداف الإثراء حيث تقتضي الوحدة الرجوع الى المراجع ومحاولة الاجابة على أسئلة معينة وأخذ بعض الاختبارات للتعرف على القدرات والاطمئنان على تحقيق أهداف تلك الوحدة ، وقد أخذ الامريكان بأسلوب إثراء الخبرة في المدارس التي بها فصول للموهوبين . ومن أشهر المدارس الأمريكية التي طبقت هذا الأسلوب مدرسة بيفر Pever School تحت إشراف هولنجورث ، ومدرسه مورننج سايد Morning side School بأمريكا .

وفي ضوء الدراسات والتجارب التي أجريت في هذا الصدد يقتضي أسلوب الإثراء تطوير محتوى المنهج وتطوير الطرق التقليدية في التدريس وجعل موهبة الطفل هي المحور الذي تنتظم حوله الخبرة ، ويحتاج ذلك الى مرونة كبيرة في السياسة وفي الادارة التربوية . ومن ألوان الخبرة التي استخدمت في هذا الأسلوب الرحلات الأسبوعية للمتاحف والمصانع والمؤسسات ، واستخدام السينما والمناقشة الجماعية ومشروعات البحث ، وحفظ الأشعار والقاؤ ها وكتابة القصص ، ودراسة اللغات الأجنبية ،والاعتماد على التعلم الذاتي وتخصيص أنشطة تربوية لأوقات الفراغ ، ونحو ذلك .

ب ـ فكرة زرع المواهب وتشكيلها :

ظهرت فكرة زرع المواهب وتشكيلها بين جميع أبناء المجتمع نتيجة للدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البيئة على النمو العقلي وعلى الذكاء . فقد أفادت تلك الدراسات أن

نسبة الذكاء غير ثابتة ، وأن البيئة يمكن أن تؤثر على هذه النسبة ايجابياً أو سلبياً نتيجة للخبرات المبكرة ، فالبيئة الغنية بالخبرات المتنوعة ترفع مستوى الذكاء ، وتؤثر في القدرة على التحصيل والتعلم ، وتنمي الإدراك والحواس . والبيئة المحرومة قد تؤدي الى عكس ذلك تماماً[٣] (9 , 14 , 28 , 41 , 17) وتدل نتائج تلك الدراسات وغيرها على أنه في المراحل التي يسرع فيها النمو بصفة عامة ونمو الدماغ بصفة خاصة بدرجة سريعة فانه لا ينبغي أن يتوقع أن الذكاء يظل ثابتاً[٥] .

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ، وبعد أن تعرض مفهوم الذكاء واختبارات الذكاء الى نقد كبير مفهوم الكفاءة ، وهو أعم وأشمل مما يدل عليه مفهوم الذكاء ، والكفاءة Competence تعني ليس فقط التوافق مع البيئة ولكنها تعني أيضاً القدرة على تغييرها وضبطها والسيطرة عليها على نحو أفضل . وتعتبر تنمية الكفاءة خطوة تمهيدية تؤدي الى زرع المواهب وينبغي أن تكون تنمية الكفاءة وتنمية الموهبة أو زرعها ليس من أجل المستقبل فقط على حساب حاضر الطفل وحقه في الاستمتاع بطفولته ، وليس من أجل المجتمع فقط ولكن أيضاً لصالح الموهوب وسعادته . والكفاءة لا تعتمد على جانب واحد من جوانب النمو ، وانما تعتمد على تكامل الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والشخصية ولذا فانه من أجل تنميتها ومن ثم من أجل زرع المواهب لا ينبغي الاهتمام بمظهر واحد من مظاهر النمو ، ولا يكفي الاعتماد أو الأخذ بنظرية معينة من النظريات المعرفية أو السلوكية أو الدافعية أو غيرها في اختيار الخبرات الملائمة أو في أساليب تدريسها ، وانما ينبغي الاستفادة من جميع النظريات المعروفة وغيرها لأن النمو الانساني يبلغ حداً من التعقيد والتشابك يصعب معه على أية نظرية منفردة أن تنهض بكل متطلباته وحاجاته .

وتشمل تنمية الكفاءة تنمية القدرة على ضبط البيئة وعلى التفاعل معها بايجابية وتنمية النشاط الذاتي والتعاوني والتكاملي ، وتحقيق قدر من استقلال الذات ، والتفاعل ليس فقط مع الأشياء ولكن أيضاً مع الأشخاص يؤثر فيهم ويتأثر بهم ، وتنمو لديه نتيجة لذلك المهارات الاجتماعية المختلفة ، وتعتبر الثقة بالذات من أهم مظاهر الشعور بالكفاءة حيث تتضمن القدرة على فعل الأشياء مع ضمان قدر من النجاح فيها .

والمواهب الناتجة عن الكفاءة بمظاهرها المختلفة ليست عقلية فقط ولكنها متنوعة اجتماعياً وتحصيلياً وابتكارياً وغير ذلك .

واذا كانت الموهبة تعتمد على تكامل النمو ، واذا كان النمو المتكامل حقاً طبيعياً لكل طفل فان زرع المواهب يمكن أن يتحقق في جميع الأطفال من خلال الخبرات التربوية الغنية في البيت وفي المدرسة ومن خلال الرعاية الشاملة ، ومن خلال التفاعل الإيجابي مع الأبوين والمعلمين ومع البيئة . ومن خلال اللعب بجميع أشكاله وألوانه المختلفة وإثراء عالم الطفل بالأشخاص وبالأشياء وبالأحداث(١٥) .

وأخيراً يمكن تلخيص المتطلبات الضرورية لزرع المواهب والكشف عنها وتنميتها فيما يلي :

١ ـ الاهتمام بالطفولة منذ بدء الحمل وخلال الطفولة المبكرة وتوفير الرعاية بجميع أبعادها للأطفال .

٢ ـ اقامة مركز للارشاد النفسي على مستوى الخليج العربي كما سبقت الاشارة اليه ينهض بالاعباء التالية :

أ ـ اعداد المحكات والمعايير والأدوات الملائمة للكشف عن المواهب والموهوبين في البيئة الخليجية والعربية .

ب ـ توزيع الموهوبين داخل المدارس العادية طبقاً لأحدث الأساليب العلمية التي سبقت الاشارة اليها .

جـ ـ التصدي للمشكلات الانفعالية والاجتماعية والتحصيلية التي تعوق التلاميذ بصفة عامة وتعوق الموهوبين بصفة خاصة ، أو تؤدي الى تنمية عادات سلوكية ودراسية خاطئة .

د ـ دعم البحوث والدراسات في مجالات زرع الموهبة وتنمية المواهب ونحوها .

وفي النهاية يقترح الباحث الدراسات التالية :

١ ـ دراسة أساليب التقويم الموضوعي للموهوبين وانتاجهم .

٢ ـ كيف يمكن التعرف على المظاهر المختلفة والمستويات المختلفة للموهبة في شتى المجالات ؟

٣ ـ الى أي مدى تؤثر العوامل غير المعرفية في نمو الموهبة وفي تحصيل الموهوبين ؟

٤ ـ كيف يمكن تشجيع الموهوبين وتوجيه المواهب لخدمة قضايا المجتمع ؟

٥ ـ ما حدود وأبعاد المسؤولية الاجتماعية تجاه الموهوبين ؟

والله من وراء القصد ،،،

المراجع العربية

١ ـ أديب الخالدي . العلاقة بين التفوق العقلي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المدارس الاعدادية بالعراق . (رسالة ماجستير لم تنشر) كلية التربية . جامعة عين شمس . القاهرة : ١٩٧٢ .

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر . الذكاء ومقاييسه . القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧١ .

٣ ـ باترسون . س . هـ . نظريات الارشاد والعلاج النفسي (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي) الكويت : دار القلم ١٩٨١ .

٤ ـ حامد عبد العزيز الفقي. دراسات في سيكولوجية النمو. (ط ٤). الكويت: دار القلم ١٩٨٣ .

٥ ـ حامد عبد العزيز الفقي . التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه (ط ٣) . الكويت : على جراح الصباح ١٩٧٦ .

٦ ـ حامد عبد العزيز الفقي . الأسس النفسية لبرامج الحضانة ورياض الأطفال الملائمة لدول الخليج . جامعة الكويت . **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** . العدد ٢١ يناير ١٩٨١ .

٧ ـ سليمان الخضري الشيخ . الفروق الفردية في الذكاء . (ط ٢) القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٨ .

٨ ـ عبد السلام عبد الغفار. التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية ١٩٧٧ .

٩ ـ فوس . ب . م . آفاق جديدة في علم النفس . (ترجمة فؤاد أبو حطب) . القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٢ .

١٠ ـ فؤاد البهي السيد . معايير اكتشاف الموهوبين . (بحث غير منشور) مقدم الى مؤسسة البحث العلمي . مديرية الرعاية العلمية العامة . ندوة رعاية الموهوبين . الجمهورية العراقية . بغداد : مارس ١٩٧٥ .

١١ ـ محمد عثمان نجاتي. علم النفس في حياتنا اليومية. (ط ١٠) . الكويت: دار القلم ١٩٨٣

١٢ ـ محمد عماد الدين اسماعيل ، محمد أحمد غالي ، حامد الفقي ، عبد الرحيم صالح . في ذكرى بياجيه . أضواء على حياة بياجيه وانجازاته العلمية . جامعة الكويت . مجلة العلوم الاجتماعية . (اصدار خاص) ١٩٨١ .

١٣ ـ المنجد في اللغة والآداب والعلوم . (ط ٥) .

المراجع الأجنبية

1 . Baldwin, J.W. The relationship between teacher's judgment of giftedness, group intelligence test' and individual intelligence test with possible gifted kinder garten Pupils. **Psychological Abstracts.** No. 5, 1963.

2 . Bently, J.E. Superior children, New York: W.W. Norton and company, 1954.

3 . Birch. H.G. (1972). Malnutrition, Learning, and Intelligence. **Amer. J. Public Health.** 62, 773.

4 . Bloom, L. and Murray , W.I. «some basic issues in teaching slow learners». **Understanding the Child.** 26. 86-91, 1957.

5 . Bloom, B.S. Stability and change in human characteristics. N.Y. John Wiley and sons, Inc., 1969.

6 . Brown, R.W. and Lenneberg, E.H. (1954) «A Study in language and congnition». **J. Abn. Soc. Psychol,** 49, 454-62.

7 . Burt, C. (1966) The genetic determinants of intelligence: A study of monozygotic twins reared to gether and apart. Brit. **J. Psychol.** 57. 137.

8 . Carol, J.B. (ed.) (1956). Language. Thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. New York and London: Wiley.

9 . Cattell, R. and Butcher, H. The prediction of achievement and creativity. New York: The Bobbs-Merril Co., 1968.

10. Connolly, K.J. and Bruner, J.S. (1974) Competence: its nature and nurture. In Connolly, K.J. and Bruner J.S. (Eds.), The growth of competence. London: Academic Press.

11. Dunlap, J.M. Testing Tops. **J. Exceptional children,** No. 22, february 11, 1945.

12. Galton, Francis (1869),HereditaryGenius(new edn,1914).London:Macmillan.

13. Getzles, J.W. and Jackson, P.W. Creativity and intelligence Wiley, 1962.

14. Griffiths, R. The Abilities of Babies. Mc Grew-Hill, 1954.

15. Guilford, J.P. (1950), «Creativity». **A.M. Psychol.** 5, 444-54.

16. Guilford, J.P. (1956). «The structure of intellect», **Psychol. Bull.,** 53, (4), 267-93.

17. Hebb, D.O. (1949) The organization of Behavior. New York: Wiley.

18. Hildreth, G.H. Introduction to the gifted. New York: Mc Grow-Hill, 1966.

19. Hofseatter, P.R. The changing Composition of Intelligence . **J. Genetic Psychol.,** 1954, 85, pp. 159-164.

20. Hollingworth, Leta, et. al. The special opportunity class for gifted children. Manhatten: Public School, vol. s, 1926.

21. Hollingworth, Leta. How should gifted children be educated? Baltimore Bulletin of Education, 1931, vol. 1.

22. Hollingworth, Leta. The child of very superior Intelligence as a special problem in social adjustment. **Mental Hygiene,** 1931, vol. Xv, 3-16.
23. Hollingworth , Leta. Children above 180 I.Q. New York: World Book Co., 1942.
24. Laycock, F. and Caylor, J. Physiques of gifted children and their Less gifted siblings. **Child Develop.,** 1964, Vol. 35.
25. Laycock, F. and Caylor, J. Adult Status of Highly Intelligent children. **J. Gene. Psychol.,** 1936, Vol., XIIX, 215-226.
26. New Well, A. and Simon, H.A. (1963) GPS, «A Program that stimulates human thought. In Feigbaum. E.A. and Feldman, J. (eds.), computers and thought. New York: Mc Grow-Hill.
27. Sheerer, M. Rothman, E., and Goldstein. A Case of Idiot. Savant, **Psychol. Monoq.,** 1945.
28. Skeels, H. and Day, H.A. study of the effects of defferential stimulation on mentally retarded children. Ameri. Assoc. Men. Deffic., 1939, Vol. 44, 114-136.
29. Spearman, C. Creative mind. New York: Appleton and Co., 1931.
30. Spearman, C. The nuture of Intelligence and the principles of cognition, (2nd ed.) London: Macmillan. 1927.
31. Spearman, C. The Abilities of man. London, Macmillan, 1927.
32. Taylor, I.A. (1959), «The natur of the creative Process. New York: Hastings House.
33. Taylor, C. (ed.), Educational Challenges of creativity, Salt Lake City: institute for Behavioral Research in creativity, 1972.
34. Taylor, C. et al. Analysis of Multiple criteria of creativity and productivity of scientists. In Taylor (Ed.), The 1959 Univer. of Utah research conference on the identification of creative talent. Salt Lake City: Univer of Utah Press, 1959.
35. Taylor, C. Predictors and criteria of creativity. In C. Taylor (Ed.) Climate for Creativity. New York: Pergamon Press, 1972.
36. Terman. L.M. (Ed.) Genetic studies of genius. vol. 1, stanford University Press, 1925.
37. Terman, L.M. and Oden, M.H. (1947). The gifted child grows up. In Terman, L.M. (Ed.). Genetic Studies of genius, vol. 4, Stanford University Press.
38. Terma, L.M. ettal, Mental and Physical traits of a thousand gifted children, Stanford University Press, 1936.
39. Termann, L.M.: Twenty Five years Follow-up Study of Superior group. In. Genetic studies of genius. vol. Iv, Stanford University Press, 1947.
40. Thompson, G. «Intelligence and Civilization: In Wiseman, S. (ed.), Intelligence and Ability, 1973.

41. Thompson, W.R. and Melzack, R. (1956). «Early environment» **AM., Sci.,** 194. 38-42.
42. Thorndike, E.L. et al. The Measurement of intelligence. New York: Teacher's college, 1927.
43. Thurstone, L. Primary mental abilities, **Psycho metric monograph,** 1938, No. 1.
44. Thurstone, L. Thurstone, Thelma. Factorial Studies of intelligence. **Psychometric Monograph,** 1941.
45. Torrance, E.P. Guiding Creative Talent. Prentice-Hall, 1962.
46. Torrance, E.P. Explorations in creative thinking in early school years. In C. Taylor, Barron, (eds.), Scientific creativity its recognition and development. New York: John Wiley and sons, Inc., 1963.